

Silva Virginio, Alexandre; Anhaia, Bruna Cruz de

Desenvolvimento humano e educação: Estado, indicadores de qualidade e as políticas educacionais

VIII Jornadas de Sociología de la UNLP

3 al 5 de diciembre de 2014

Cita sugerida:

Silva Virginio, A.; Anhaia, B. (2014). Desenvolvimento humano e educação: Estado, indicadores de qualidade e as políticas educacionais. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4609/ev.4609.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO: ESTADO, INDICADORES DE QUALIDADE E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

Alexandre Silva Virginio¹

Bruna Cruz de Anhaia²

Avaliações institucionais e qualidade da educação

A perspectiva de melhorar a qualidade da educação apresenta, em âmbito internacional, um relativo consenso em torno do papel das avaliações institucionais. Tais avaliações cumprem os objetivos de identificar o nível de aprendizagem dos alunos, notadamente em língua materna, matemática e ciências, além de servir de referência para ajustes nas políticas educacionais, sobretudo no que concerne ao apoio às escolas e aos professores (BETTENCOURT; MIGUÉNS; RAMALHO, 2010). Destaque-se, dentre as avaliações institucionais, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O PISA aplica provas trienais a estudantes de 15 anos objetivando avaliar os sistemas de educação de todo o mundo. Em 2012, 510 mil jovens, de 65 países, testaram sua proficiência em matemática, língua materna e ciências. Dessas economias e nesta edição do programa, 44 participaram de uma avaliação da resolução criativa de problemas e 18 em uma avaliação da literacia financeira. Para esta última dimensão avaliada, não se duvida de sua relação com a esfera econômica expressa. Segundo o secretário geral da OCDE, Ángel Gurría:

Con los elevados niveles de desempleo juvenil existentes, las crecientes desigualdades y la acuciante necesidad de impulsar el crecimiento en muchos países, resulta ahora más urgente que nunca que los jóvenes adquieran las competencias que les serán necesarias para tener éxito. En una economía global como la actual, la competitividad y las futuras perspectivas profesionales dependerán de lo que las personas sepan hacer con sus conocimientos (OCDE, 03/12/2013).

No Brasil, o PISA tem servido de parâmetro para as avaliações externas, porquanto institucionais, aplicadas à educação básica e sistematizadas, na atualidade, no Índice de

¹ Doutor em Sociologia/UFRGS; Professor do Depto. de Sociologia/UFRGS; Colaborador externo do Grupo de Investigação de Pedagogia Social e Educação Ambiental da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela – Galicia/Espanha e da *Ong Povoação: Educação Cidadã*. E-mail para contato: alexvirginio@uol.com.br

² Doutoranda em Sociologia e graduanda em Políticas Públicas na UFRGS. Integrante do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU Sociologia/UFRGS) e do Centro de Estudos Internacionais sobre Governo (CEGOV/UFRGS). E-mail para contato: bruna.anhaia@ufrgs.br

Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ao valer-se dos resultados de exames padronizados e da análise do fluxo escolar, o Ideb tem sido aceito como indicador que pretende expressar a qualidade da educação desenvolvida no país. Em verdade, constitui-se num programa de *accountability* que procura identificar o nível de qualidade da educação a partir dos resultados nos testes, conjugado com as taxas de aprovação dos estudantes, em cada etapa da educação básica, expressas no censo escolar (ALVES; SOARES, 2013; MESQUITA, 2012; FERNANDES, 2007). Nos termos de Reynaldo Fernandes e Amaury Gremaud (2009), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que:

[...] combina as notas da Prova Brasil/Saeb [(Sistema de Avaliação da Educação Básica)] com as taxas de aprovação, visa coibir tanto a reprovação indiscriminada quanto a prática de aprovar alunos que nada aprendem. O IDEB foi, também, utilizado para estabelecer as metas para redes e escolas e, assim, propiciar uma movimentação nacional para que, até 2021, o Brasil atinja o estágio educacional atual dos países desenvolvidos (p. 213).³

Outra importante avaliação no Brasil, de caráter interno, é o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Realizado anualmente, o Exame é destinado principalmente a estudantes egressos do ensino médio e cumpre diferentes funções, dentre as quais certificar jovens e adultos como concluintes neste nível de ensino e “estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior” (BRASIL, 2002, p. 8). Ressalta-se, assim, que não apenas estabelece critérios sobre o que é adequado saber para considerar-se um estudante como apto a obter certificação da educação básica, como também apresenta em sua proposta de interdisciplinaridade uma alternativa aos exames seletivos tradicionais. Fornece, ainda, informações de desempenho de estudantes provenientes da rede privada e rede pública de ensino e possibilita uma análise comparada entre ambos os grupos.

Orientadas no sentido de diagnosticar a qualidade educacional do país, fornecendo elementos para o direcionamento de políticas neste setor, o presente trabalho objetiva demarcar em que medida duas avaliações institucionais (Ideb e ENEM) encontram-se consorciados a uma perspectiva de desenvolvimento à escala humana. Neste domínio, a apresentação dos diferentes contributos teóricos que norteiam as análises aqui dispostas tem início a seguir. Na sequência, o contexto, no qual formação humana e *ethos* de vida interagem, é dado a conhecer por alguns de seus indicadores sociais. Com esta atmosfera em tela,

³ A expectativa é de que, até 2021, o Brasil alcance o nível educacional apresentado por estes países que, em considerando seus resultados educacionais, e caso se submetessem ao mecanismo de nosso indicador, seu Ideb médio seria 6,0.

tratamos de expor as relações das avaliações institucionais em causa e o papel de cada qual, seja para o padrão de educação hegemônico, seja para o modelo de desenvolvimento em disputa. O resultado desta equação é o que logramos apresentar em nossas provisórias conclusões.

1. Desenvolvimento e educação: em busca de conexões

Uma das particularidades da globalização capitalista é fazer sentir, de forma cada vez mais inescapável, seus efeitos. Suas consequências não permitem prognósticos de uma vida digna para a grande maioria da população do planeta. Se considerarmos as implicações da crise de 2008, não esquecendo as políticas de sua remediação, sobretudo a partir do uso de fundos públicos para sanar insolvências privadas, não deve restar dúvida de que o modelo econômico em curso é incapaz de dialogar com a garantia, indiscriminada, dos direitos humanos e/ou ambientais. Os indicadores de pobreza, de exclusão, de degradação ambiental, de desigualdade e de justiça atestam a necessidade de refletir sobre a perspectiva de estilos e modos de vida economicamente viáveis, socialmente justos e ambientalmente sustentáveis (MANCE, 2008). Essas questões levam-nos ao tema do desenvolvimento.

Sobre este tema, aliás, as contribuições de Amartya Sen sugerem ser irrenunciáveis. De fato, seus conceitos de liberdade substantiva, intitulações, privação de capacidades e de liberdades e a condição de agente, associam o direito a participação econômica à retirada dos obstáculos que impedem o acesso às oportunidades sociais, isto é, de viver melhor (SEN, 2000). Sua perspectiva encontra paralelo nos aportes de Max-Neef (2006), para o qual a economia deve estar a serviço das pessoas e não dos objetos. Tal perspectiva sugere que a economia, como um subsistema, não possa ser pensada senão a partir dos serviços que presta à vida e aos ecossistemas.

Nestes termos, e a partir destes autores, propõe-se outra articulação social e/ou uma outra “socialidade”, responsável por direcionar e organizar as relações sociais a partir do fito de garantir o desenvolvimento à escala humana. Este comportamento social pode ser pensado como todas as formas de relação ou de interação que favoreçam a constituição do indivíduo social, isto é, do ser sujeito. De um lado, retirar todos os obstáculos que impedem a manifestações de liberdade, mormente no que esta aporta ao desenvolvimento das potencialidades humanas (SEN, 2000). Por outro lado, trata-se, a partir da garantia de satisfação das necessidades humanas fundamentais⁴, de geração de níveis crescentes de

⁴ Estas referem-se, segundo Max-Neef (2006), a combinação entre as necessidades existenciais, ou seja, de Ser, Ter, Fazer e Estar com outras, axiológicas, relacionadas as necessidades de Subsistência, Proteção, Afeto, Entendimento, Participação, Ócio, Criação, Identidade e Liberdade.

autodependência (MAX-NEEF, 2006). Em essência, a ideia de desenvolvimento estaria associada aquelas trocas ou situações interpessoais, e com o mundo, marcadas por uma articulação orgânica entre homem, natureza e tecnologia.

Em conexão, a educação, tanto quanto a saúde e a assistência social, são importantes disposições sociais responsáveis pela redução das privações de liberdade. Com efeito, as políticas de educação representam a possibilidade de aumento das capacidades humanas e das liberdades substantivas em geral e que, uma vez relacionadas, amplificam as possibilidades dos indivíduos de controlar seus destinos e/ou de ajudar uns aos outros. Mais do que isto, a educação é um dos satisfatórios sinérgicos dedicados a satisfazer a necessidade humana de compreensão, dimensão precípua de uma consciência sensível aos desdobramentos deste ou daquele modelo de desenvolvimento.

A qualidade desta condição de agente, aliás, é tributária do desenvolvimento da percepção e da capacidade de compreensão, individual, coletiva e interativamente, que os indivíduos sustentam em relação aos problemas e suas respectivas soluções. Cabe recordar, entretanto, que a condição de agente de cada um é inescapavelmente restrita e limitada pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas de que dispomos (SEN, 2000).

Existe uma acentuada complementariedade entre a condição de agente individual e as disposições sociais: é importante o reconhecimento simultâneo da centralidade da liberdade individual e da força das influências sociais sobre o grau e o alcance da liberdade individual. Para combater os problemas que enfrentamos [privação, destituição e opressão], temos de considerar a liberdade individual um comprometimento social. [...] O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente (SEN, 2000, p. 10).

Reafirma-se, portanto, que as soluções adotadas pelos agentes em relação aos problemas com os quais se deparam podem representar uma maior ou menor distância em relação a herança cultural e/ou aos projetos e processos destinados ao desenvolvimento econômico. Neste sentido, dar a conhecer o nível exposição dos agentes à privação de capacidades, procurando identificar as características relevantes dos mesmos, pode ser um aporte importante quanto a definição da conotação, ou mesmo do direcionamento, de políticas em favor deste ou daquele público. Em realidade, no desafio de escapar da pobreza a qualidade dos serviços sociais públicos interfere muito mais no desenvolvimento das habilidades produtivas e na qualidade de vida dos sujeitos do que propriamente sua renda (SEN, 2000).

Resta definir, no entanto, para efeito das possibilidades de atuação do agente, os

termos que substantiva, na vida real, o conceito de pobreza. Entendemos a pobreza numa perspectiva relativa e que atende, ao mesmo tempo, a uma dimensão objetiva e outra subjetiva. Em termos concretos, é relativa porque tem sua especificidade demarcada por diferentes capacidades de cada qual acumular bens e satisfazer suas necessidades observando os níveis de vida considerados dignos em uma sociedade. Sua estatura subjetiva é definida pelo capital cultural utilizado pelos indivíduos, seja para perceber-se em sua realidade, seja por sua incapacidade em dispor de oportunidades para desenvolver suas potencialidades. Nos termos de Jordi Estivill (2003, p. 46): “[...] a ausência ou a limitação dos direitos são um sinal evidente da exclusão, tal como as dificuldades e mediações para aceder a esses direitos”.

Mais do que isto, o conceito de pobreza é multidimensional estando associado a privação, exclusão, miséria, indigência, penúria, periferia, marginalização, segregação, fragmentação, discriminação, estigmatização, desprezo, rejeição, isolamento, insegurança, desqualificação, precariedade, vulnerabilidade, etc. Em suma, “ter pouco” e “valer pouco” são expressões que se complementam, tanto quanto os conceitos de pobreza e exclusão. Portanto, à insolvência dos recursos econômicos⁵, individuais e familiares, acrescente-se, além da inobservância dos direitos sociais, as implicações sociais, políticas, culturais ou identitárias na compreensão da pluridimensionalidade da pobreza (ESTIVILL, 2003; MAX-NEFF, 2006).

Neste sentido, a educação seria um dos elementos da dimensão sociocultural, isto é, capacidade de propor e desenvolver dinâmicas de interpretação e de convivência com o meio, com o outro e/ou com as comunidades, mais ou menos locais, de modo a potenciar a corresponsabilidade pelo desenvolvimento educacional, social e cultural, baseada no interesse pela ação, expressão da possibilidade de exercício de uma cidadania formativa e cultural mais ampla (BRANT, 2009; CARIDE GOMEZ; FREITAS & CALLEJAS, 2007). Em dimensão correlata, constitui ferramenta desmistificadora do que as instâncias dominantes rotulam e adesivam de atributos negativos aqueles que não são cúmplices de suas normas e valores (ESTIVILL, 2003). Pelo exposto, a perspectiva de um desenvolvimento, fundado na sustentabilidade ambiental, na interculturalidade e na justiça social, requer processos de socialização inclusivos.

Portanto, não seria inoportuno empenhar esforços no sentido de verificar a maior ou menor adequação das políticas de educação em curso, sobretudo no que concerne aos indicadores de qualidade dos processos e das oportunidades que se destinam, em princípio, a

⁵ Estes podem ser compostos, além dos rendimentos, propriedades não rentabilizáveis, trocas e transferências em espécie, acúmulo de dívidas e/ou de desvantagens econômicas, qualidade da ocupação laboral, infraestrutura habitacional, condições sanitárias e/ou de saúde, defesas diante das intempéries climáticas, acesso à água potável e à fontes de alimentação, delinquência e contravenção, capacidade de deslocamento, distância em relação ao mercado e aos serviços, etc. (ESTIVILL, 2003).

potencializar a condição de agente dos e nos sujeitos, quando não de combinar desenvolvimento com sustentabilidade (SEN, 2000; MAX-NEFF, 2006). Com efeito, a conexão da educação com qualquer perspectiva de desenvolvimento requer, *a priori*, considerar a realidade em que está inserida e quais valores são mobilizados como legítimos e aceitáveis. A construção desta socialidade impõe, ao indivíduo, a superação dos obstáculos que a sociedade capitalista coloca as suas possibilidades de automediação e autodeterminação. Este objetivo exige que tarefas estratégicas, e de longa duração, destinadas a desencadear mudanças múltiplas, complexas e processuais, possam fazer convergir interesses individuais e interesses coletivos.

Para esta tarefa, propõem-se analisar os dois exames (Ideb e ENEM) em relação às diferentes dimensões que mobilizam, socialidades que promovem e demais políticas públicas com as quais se articulam. A opção pela análise de dois exames é justificada pelo fato de que, conforme alertaram Bourdieu e Passeron (1992), o exame é um dos principais elementos de legitimação da violência simbólica no meio escolar e tem por função sancionar a inculcação da cultura dominante, além de orientar e modelar a ação pedagógica.

Em suma, os projetos de desenvolvimento de um Estado são indissociáveis da promoção de cidadania. Cidadania que contempla um componente social, relativo ao direito e dever de ser educado. Argumenta-se, ainda, que o desempenho obtido pelos sistemas educacionais, escolas e alunos, resulta não apenas destas condições de desenvolvimento como também corresponde ao resultado de um diagnóstico que é realizado por um dado instrumento. Este instrumento, por sua vez, prioriza dado conhecimento em detrimento de outros, certas formas de pensar, proceder e ser que agenciam subjetividades no sentido de interpretar as relações sócio-ambientais a partir de determinados valores.

2. Radiografia de nossos indicadores sociais

A realidade brasileira apresenta indicadores que substantivam a pobreza. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidenciam que apesar da ligeira redução das desigualdades nos anos do início do milênio, o país segue muito desigual. Analisando-se a distribuição dos rendimentos, verifica-se que os 10% mais pobres da população dividem 1,1% da renda total, enquanto os 10% com maiores rendimentos abocanham 41,9% da riqueza nacional (IBGE, 2013).

Em 2012, 25% dos arranjos familiares estavam sob o risco da pobreza ou exclusão social. Em termos regionais, registre-se que no nordeste 45,1% da população estava abaixo da linha de pobreza, enquanto que no sudeste este índice foi de 16,4% revelando fortes

disparidades regionais. Não menos sintomático da desigualdade é o fato de que os negros ou pardos conferem a “cor” da desigualdade. No décimo da população mais pobre, eles correspondem a 14,1% desta população, enquanto os brancos somariam 5,3% nesta faixa de renda. No grupo formado pelo 1% da população mais rica, os brancos correspondem a 81,6% de sua composição e os negros somente 16,2%, apesar destes últimos representarem 53% da população total do país (IBGE, 2013).

Apesar disso, a desigualdade não pode ser apreendida, como vimos, somente pela variável renda. Existem dimensões não monetárias do padrão de vida. Elas estão associadas aos direitos sociais fundamentais e devem ser observadas. Dentre os indicadores que permitem mensurá-los, destacamos: o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), medida composta de indicadores de saúde, de educação e renda; o acesso a bens culturais e ao sistema educacional, em específico.

Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre 1980 e 2012, o IDH brasileiro aumentou de 0,522 para 0,730, o que rendeu ao país o 85º lugar no *ranking* composto por 187 países. Importante ressaltar, entretanto, que o IDH da região da América Latina e do Caribe cresceu de 0,574 em 1980 para 0,741 em 2012, colocando o índice do Brasil abaixo da média regional. Destaca-se também que, quando os fatores que compõem esse Índice são verificados em termos de desigualdades entre diferentes grupos sociais, o país ainda perde posições no *ranking* (PNUD, 2013). De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (IDHAD)⁶, em 2012, o país atingia 0,531 pontos. Isto representa uma perda de 27,2% do IDH antes do ajuste e, por conseguinte, a perda de 12 posições (PNUD, 2013a).

Em simultâneo, as oportunidades de vivências e/ou práticas culturais informa muito sobre a qualidade de vida, bem como para a redução da pobreza e para o crescimento econômico sustentável. A relação da população brasileira com a cultura é muito mais do que a quantidade de público nos espetáculos tradicionais de cultura (concertos, teatro, shows, cinema) ou mesmo suas práticas cotidianas de cultura e de lazer (GHEZZI; CATELLI, 2013; UNESCO, 2009). No entanto, para efeito de nossa abordagem, queremos destacar a conexão da população com o mundo da leitura⁷.

⁶ Segundo o PNUD, “[contrariamente ao IDH,] o IDHAD leva em conta não apenas a média das realizações de um país em educação, saúde e renda, mas também a forma como essas conquistas são distribuídas entre seus cidadãos, ‘descontando’ o valor médio de cada dimensão de acordo com seu nível de desigualdade” (2013a, p. 1).

⁷ Nossa opção sustenta-se na relevância do ato de ler, tanto para a esfera educacional, quanto para a cidadania de modo geral.

Em estudo recente sobre os hábitos de leitura no Brasil é sintomático o fato de que enquanto 85% da população assiste TV em seu tempo livre, somente 10% costuma frequentar cinema, museus, teatro, exposições ou concertos. Revelador é que apenas 28% da população sustenta que gosta de ler. Isto permite compreender, ademais, porque 75% jamais foi a uma biblioteca, ou mesmo porque 56% da população com 5 anos ou mais nunca comprou um livro. Aliás, 85% não comprou livro nos últimos três meses. Quanto ao hábito de leitura, 42% dos leitores leem a Bíblia⁸ e 30% livros religiosos. Em sentido inverso, a leitura de livros de História, Economia, Ciências Sociais e Política reduziu-se de 23% para 11% entre 2007 e 2011. Em suma, o brasileiro lê 4 livros por ano, sendo que a população de maior escolaridade e maior renda lê o dobro da média de leitura da população (PRÓ-LIVRO, 2012).

No que diz respeito aos dados de acesso ao sistema educacional, destaca-se que o país tem uma população de 56,2 milhões com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não concluíram o ensino fundamental. Além disso, as políticas de educação de adultos têm-se revelado, no mínimo, inconsistentes. Entre 2007 e 2012, o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve um decréscimo de quase um milhão de vagas (INEP, 2013). O 1º quinto da população - 20% mais pobres – ficam em média 5,5 anos na escola enquanto o 5º quinto – 20% mais ricos – são responsáveis por ficar, em média, 10,7 anos na escola. Dos jovens de 15 á 17 anos, pouco mais de 50% frequenta o nível de ensino adequado apresentando, infelizmente, elevadas taxas de evasão e baixa expectativa de conclusão do ensino médio. Já aqueles que estão entre 18 e 24 anos, somente 30,3% seguem estudando. Porém, em 2012, os jovens que frequentavam o ensino superior ou que já o concluíram, nesta faixa etária, registrava número não menos preocupante, 17,8% (INEP, 2013a).

Há que se reconhecer, no entanto, que tem havido, nos últimos anos, um processo marcado por avanços na educação nacional. No período de 2007 a 2013 a cobertura de atendimento das crianças de 0 a 3 anos cresceu 72,8%⁹. Hoje ainda são poucos os alunos que são atendidos na educação integral e/ou complementar em escolas públicas (7,35%). Todavia, é revelador o aumento dos alunos atendidos na rede pública (24,6%) no intervalo de 2011 para 2012. Além disso, do total de matriculados na rede pública 9% recebem educação integral. Na rede privada, este índice cai para 1,9%. Constata-se um crescimento e/ou mudança decorrente da política de educação inclusiva que potencializa a perspectiva da integração. Num espaço de seis anos as matrículas nas classes comuns sofreram um aumento substantivo (103%). De

⁸ Livro que está em primeiro lugar como livro mais marcante para os brasileiros.

⁹ Em que pese o grande contingente de crianças que ainda não estão nas creches (75,7%).

239.506 matrículas, em 2007, chegamos a 485.965 em 2012 (INEP, 2013^a; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

Em realidade, o Ministério da Educação (MEC), ao longo da primeira década deste século, tem desenvolvido um conjunto de políticas educacionais na perspectiva de atender as expectativas de seu aporte aos processos de desenvolvimento socioeconômico em curso na sociedade.¹⁰ Medidas estas destinadas a garantir o acesso ao sistema educacional, senão a melhoria de sua qualidade.

De qualquer modo, apesar da recente melhora dos indicadores de educação permanece o desafio da construção da qualidade no sistema de ensino, de outra relação com o conhecimento, de oferecer serviços e políticas públicas de qualidade que venham a afetar a desigual distribuição de qualidade de vida e de respeito pela pessoa. Isto posto, esta é a atmosfera na qual queremos situar as funcionalidades assumidas pelo Ideb e pelo ENEM que passam, na sequência, a ser objeto de nossa análise.

3. O Ideb

O Ideb, conforme assinalamos, apresenta-se como indicador composto pelo fluxo escolar e pelos resultados da Prova Brasil e do SAEB. Estas últimas constituem-se em testes padronizados e questionários socioeconômicos aplicados aos alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental. Em realidade, o SAEB, como sistema de avaliação da educação básica no Brasil, é composto da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), exame amostral de rendimento dos alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4^a série/5^oano e 8^asérie/9^oano do Ensino Fundamental e no 3^o ano do Ensino Médio; a Prova Brasil, avaliação censitária envolvendo os alunos da 4^a série/5^oano e 8^asérie/9^oano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal e; a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação censitária envolvendo os alunos do 3^o ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A seguir temos os atuais índices e projeções do Ideb para o ensino médio.

¹⁰ Destas políticas, destaque-se a criação (Lei 11.494/2007) do FUNDEB (Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação); a bolsa escola (Lei 10.219/2001) e a bolsa família (Lei 10836/2004); a avaliação institucional (SAEB e Prova Brasil); a expansão da educação profissional e tecnológica, bem como da rede de universidades públicas federais; adoção de políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; o Plano de Ações Articuladas; o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica e a obrigatoriedade da educação escolar dos 4 aos 17 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009 e Lei 12796/2013).

Quadro 1 - IDEB 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e Projeções para o BRASIL - Ensino Médio por dependência administrativa.

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

A título de ilustração temos a seguir uma questão de matemática aplicada ao 3º ano do Ensino Médio.

Figura 1 – Exemplo de questão de Matemática da Prova para o Ensino Médio.

Decompondo o polinômio $P(x) = 5x^2 + 5x - 30$ em fatores do 1º grau, obtém-se

- (A) $5(x - 5)(x - 3)$
- (B) $5(x - 2)(x + 3)$
- (C) $5(x + 2)(x - 3)$
- (D) $5(x - 2)(x - 3)$
- (E) $5(x + 5)(x + 3)$

Fonte: Inep, s/d.

Um dos objetivos do Ideb, além de obedecer uma tendência internacional onde as avaliações externas induzem a melhora das notas e a responsabilização, adotar um sistema baseado em avaliação e metas que, socialmente divulgado, crie compromisso entre professores, diretores e gestores em torno do desafio de melhorar a qualidade da educação nacional. Neste sentido, escolas, Municípios e Estados buscam atingir metas diferenciadas e intermediárias bianuais que permitem acompanhar em que medida estão mais ou menos próximos do objetivo maior. Nesta trajetória, aquelas escolas e unidades da federação que apresentam resultados mais tímidos são beneficiados, com recursos e apoio técnico da União, em seu esforço por melhorar a qualidade da educação que disponibiliza à sua população.

Nesta direção, o Ideb tem sido utilizado como indicador na disponibilidade de algumas políticas e/ou programas educacionais. No Plano de Ações Articuladas (PAR)¹¹, por exemplo, considera os aportes financeiros e técnicos da União a Estados e Municípios tributários dos números do Ideb apresentados pelos entes da federação. Outros programas, à semelhança do Mais Educação e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹², tem recursos suplementares condicionados ao cumprimento das metas previstas para o Ideb da escola. No que respeita ao Mais Educação, este programa atende, prioritariamente, escolas de baixo Ideb, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais.

A realização do Ideb apresenta alcance global, ou seja, praticamente a totalidade das escolas participam da elaboração deste indicador. Conforme nota informativa do MEC:

Em 2013, tiveram Ideb calculado nos anos iniciais do ensino fundamental: 38.767 escolas; 5.309 municípios; e 27 unidades da Federação. Nos anos finais do ensino fundamental tiveram Ideb calculado: 30.959 escolas; 5.393 municípios e 27 unidades da Federação (2013, p. 4).

A extensão territorial do Ideb permite-nos identificar as dimensões das desigualdades educacionais, tanto quanto sociais. Os últimos resultados revelam que o desempenho do Ideb dos alunos da rede pública foi de 3,4 para o ensino médio, 4,0 e 4,9 para os anos finais e iniciais do ensino fundamental, respectivamente. Na rede privada estes indicadores registraram, para a mesma sequência, 5,4; 5,9 e 6,7 (INEP, 2013). Em resultado, os alunos matriculados na rede privada, cuja origem tendencialmente atende aos estratos mais favorecidas economicamente, apresentam melhor desempenho escolar. Em síntese, os resultados do Ideb se coadunam com as desigualdades escolares e sociais.

Tão preocupante quanto a cifra de 54,0%, em 2012, de jovens de 15 a 17 anos cursando o nível educacional adequado à sua idade (ensino médio), é o fato de que a taxa de frequência escolar para os brancos é de 62,9% maior do que a dos jovens pretos ou pardos.

¹¹ Este plano integra o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação composto por 28 diretrizes as quais os sistemas de ensino se comprometem a seguir e que estão pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Conforme o artigo 3º deste decreto, esta qualidade “[...] será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)” (BRASIL, 2007).

¹² De acordo com o sitio do FNDE, em 2012, o PDDE repassou R\$ 2 bilhões para mais de 134 mil escolas públicas e privadas de educação especial, em benefício de 43 milhões de alunos. O orçamento previsto para 2013 é de R\$ 2,38 bilhões.

Neste prisma, enquanto 66,6% do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior, apenas 37,4% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam o mesmo nível (IBGE, 2013).

Não obstante, apreender a qualidade da educação através de testes padronizados, ainda que sem exclusividade como é o caso do Ideb, não está isenta de riscos e/ou críticas. Diretores e professores podem, por exemplo, falsear as notas ou excluir da avaliação os alunos mais fracos. O currículo, por sua vez, não está livre de sofrer estreitamento, resumindo-se aos aspectos requeridos pelas provas. Outrossim, concorre para que os alunos tenham acesso aos mesmos currículos desconsiderando, assim, os diferentes contextos nos quais as escolas se inserem. Os alunos podem ser, da mesma forma, preparados e motivados para responder somente os que os testes requerem. Em paralelo, acaba por reforçar práticas tradicionais de avaliação (prova), além do que a formação continuada dos professores pode ficar circunscrita ao desenvolvimento de saberes e habilidades vinculadas às matrizes curriculares de referência das provas padronizadas (ALVES; SOARES, 2013; BONAMINO; SOUZA, 2012; DITTRICH, 2012; RAVITCH, 2011; FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Em sentido correlato, o fato é que não há como deixar de reconhecer que a avaliação é centrada em aspectos cognitivos. Os processos escolares oportunizam processos formativos cuja complexidade não pode ser mensurada somente a partir destes testes. Mais do que isto, outras áreas do conhecimento e da cultura, como a história, a geografia a literatura, as artes, ou mesmo a formação política¹³, sequer são consideradas¹⁴. A presença de incentivos, nos moldes de prêmios ou punições atrelados aos resultados dos alunos, além de contaminarem o sistema escolar com critérios exógenos (econômicos) a ele, culpabilizam os professores e dificultam arranjos democráticos no cotidiano escolar (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013). Em decorrência, desconsidera os elementos contextuais e institucionais, ou mesmo o capital familiar e cultural dos alunos e que interferem na aprendizagem e/ou sucesso dos mesmos. Pode-se afirmar ainda que as avaliações em grande escala induzem a certa padronização dos currículos, tamanha a semelhança dos saberes requeridos pelas questões

¹³ No âmbito da educação, e considerando as lutas por complementaridade entre cidadania e economia, senão expressão de experiências e/ou disputas em torno da economia política, Florestan Fernandes (1979) destacava a demanda por fortalecimento da função sociológica da escola, isto é, do trabalho destinado a formação para discussão e atuação na vida política. Nestes termos, muito das questões pertinentes às necessidades educacionais do país remetem, segundo ele, à tarefa de formação da juventude visando assumir papéis políticos na sociedade democrática. Com efeito, quanto mais alheia ao seu papel político destinado a manipulação racional das condições externas do processo educacional, pouco a escola poderia influir na “[...] qualidade das influências inerentes às condições neutras, favoráveis e adversas da situação concreta [...]” (FERNANDES, 1959, p. 187).

¹⁴ Saber realizar testes ensina muito pouco sobre o funcionamento das sociedades e do mundo (RAVITCH, 2011).

colocadas (ALVES; SOARES, 2013; BONAMINO; SOUZA, 2012; RAVITCH, 2011; BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Isto posto, e considerando o caráter restrito dos resultados do Ideb, sua relação com a qualidade da educação assume contornos instrumentais. A hipótese de que a conquista das metas deste indicador desagua em qualidade da educação é tributária de uma expectativa quanto à função da escola que, nesta perspectiva, manifesta conexão com a dimensão utilitária, senão econômica, no que pode aportar ao capital cultural dos sujeitos cujas trajetórias ela influencia. Ao pressionar a organização curricular das escolas com a necessidade de desempenho favorável em operações matemáticas e letramento, mesmo que seu resultado expresse a combinação entre aprendizagem e fluxo escolar, o Ideb associa-se à lógica reprodutora na e da escola, sobretudo no que sugere como predicados desejáveis, atuais e futuros, aos termos da socialidade e das relações sociais e produtivas. Por outras palavras, concorre para reificar o modelo de desenvolvimento vinculado ao sistema capitalista, portanto antagônico a perspectiva de desenvolvimento à escala humana. À escola cabe então “[...] a formação de capital humano, produzindo-se subjetividades capazes de corresponder às necessidades de reprodução do capital [...]” (MANCE, 2008, p. 34).

4. O ENEM

Criado pelo Ministério da Educação em 1998, o Exame avalia as competências e habilidades dos estudantes desenvolvidas em 11 anos de escolarização básica. De acordo com o Documento Básico do Exame,

[...] competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2002, p. 11).¹⁵

O ENEM baseia-se na avaliação de 5 eixos cognitivos: (1) domínio de linguagens – saber ler e entender textos em português e em língua estrangeira; (2) compreensão e interpretação de fenômenos – capacidade de interligar as disciplinas e conectar o conteúdo com a realidade; (3) solução de problemas – fazer a escolha correta; (4) construção de argumentação – defender seu ponto de vista com argumentos sólidos; e (5) elaboração de propostas – formular propostas para a situação apresentada (BRASIL, 2002). Durante dois

¹⁵ É exemplo de competência: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. É exemplo de habilidade: dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.

dias de provas, sempre em finais de semana, os candidatos respondem provas relativas a: (a) Ciências Humanas e suas Tecnologias; (b) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (c) Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e, (d) Matemática e suas Tecnologias.

Figura 2 – Exemplos de questões do ENEM (Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias):

QUESTÃO 01

Na produção social que os homens realizam, eles entram em determinadas relações indispensáveis e independentes de sua vontade; tais relações de produção correspondem a um estágio definido de desenvolvimento das suas forças materiais de produção. A totalidade dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade — fundamento real, sobre o qual se erguem as superestruturas política e jurídica, e ao qual correspondem determinadas formas de consciência social.

MARX, K. Prefácio à *Crítica da economia política*. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos 3*. São Paulo: Edições Sociais, 1977 (adaptado).

Para o autor, a relação entre economia e política estabelecida no sistema capitalista faz com que

- ☐ A o proletariado seja contemplado pelo processo de mais-valia.
- ☒ B o trabalho se constitua como o fundamento real da produção material.
- ☐ C a consolidação das forças produtivas seja compatível com o progresso humano.
- ☐ D a autonomia da sociedade civil seja proporcional ao desenvolvimento econômico.
- ☐ E a burguesia revolucione o processo social de formação da consciência de classe.

QUESTÃO 04

A África também já serviu como ponto de partida para comédias bem vulgares, mas de muito sucesso, como *Um príncipe em Nova York* e *Ace Ventura: um maluco na África*; em ambas, a África parece um lugar cheio de tribos doidas e rituais de desenho animado. A animação *O rei Leão*, da Disney, o mais bem-sucedido filme americano ambientado na África, não chegava a contar com elenco de seres humanos.

LEIBOWITZ, E. Filmes de Hollywood sobre África ficam no clichê. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 17 abr. 2010.

A produção cinematográfica referida no texto contribui para a constituição de uma memória sobre a África e seus habitantes. Essa memória enfatiza e negligencia, respectivamente, os seguintes aspectos do continente africano:

- ☐ A A história e a natureza.
- ☒ B O exotismo e as culturas.
- ☐ C A sociedade e a economia.
- ☐ D O comércio e o ambiente.
- ☐ E A diversidade e a política.

Fonte: ENEM, 2013 (Caderno Amarelo).

Do mesmo modo que o Ideb, verifica-se que o ENEM é centrado em aspectos cognitivos. Diferencia-se, entretanto, ao contemplar em sua avaliação provas não apenas de língua portuguesa e matemática, mas também de outras áreas de conhecimento e cultura (tais como: sociologia, história, literatura, química, biologia, etc.) de forma interdisciplinar. Ressalta-se também que, ainda que a realização do Exame – ofertado anualmente – seja de caráter voluntário, ele vem recebendo diferentes incentivos devido às variadas funcionalidades que vêm assumindo desde a sua criação.

Inicialmente, voltado à certificação de conclusão do ensino médio e à seleção de estudantes em algumas instituições de ensino superior (IES), a partir de 2009, o ENEM passa a cumprir quatro funções: (1) avaliar o conhecimento dos alunos que terminam o ensino médio; (2) permitir ao estudante concorrer a uma bolsa de estudos na rede privada pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) e requisitar financiamento do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); (3) ser a prova de conclusão do ensino médio para os

estudantes do EJA, em substituição ao antigo Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja); e (4) substituir ou somar pontos no exame seletivo (vestibular)¹⁶ para o ingresso em instituições de ensino superior brasileiras.

Cabe salientar que o Exame passou a substituir e/ou complementar o vestibular não apenas em IES privadas, mas também em várias universidades públicas federais com os objetivos de democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Para que isso fosse possível, foi instituído o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Com base nas pontuações obtidas no ENEM, o candidato passa a concorrer a uma vaga em dezenas de universidades públicas espalhadas pelo país. Até o momento, a adesão das IES ao SISU é voluntária.

Diferentemente do Ideb, o ENEM não estabelece metas a serem alcançadas pelos estudantes, assim como não é utilizado como parâmetro para beneficiar qualquer escola ou unidade de federação através de repasses financeiros da União. Curioso notar, entretanto, que o crescente incentivo à sua adoção como exame seletivo aos cursos de nível superior visa estimular reformas curriculares do ensino médio – numa substituição do processo de aprendizado disciplinar por outro numa abordagem multidisciplinar –, permitindo suspeitar de uma aproximação da perspectiva de desenvolvimento à escala humana.

Paradoxalmente, porém, menciona-se que a divulgação de resultados gerais de desempenho de estudantes do país inteiro permite ao público buscar informações relativas às suas regiões de origem, rendimentos, escolas e setor de proveniência (público ou privado). No que diz respeito a este último aspecto, setor ou escola na qual o aluno encontra-se matriculado, observa-se que escolas privadas, sobretudo, utilizam-se das informações relativas ao desempenho de seus estudantes como instrumento de publicidade do serviço ofertado – entendendo-se como indicativo de maior preparo para a concorrência a uma vaga no SISU. Salienta-se, aqui, a principal força do Exame, colocando-o entre as principais avaliações nacionais: sua funcionalidade de exame seletivo ao ensino superior.

Desde a criação do ENEM, observa-se um crescente número de inscrições para a realização do Exame. Neste sentido, destacam-se dois anos: o ano de 2001, quando os candidatos provenientes de escolas da rede pública passam a ser isentos de pagamento da taxa; e, 2005, quando o exame passa a ser pré-requisito para a candidatura a uma bolsa de

¹⁶ No Brasil, o ingresso no ensino superior está condicionado à aprovação do candidato em um concurso denominado “vestibular”. Devido ao número reduzido de vagas ofertadas neste nível de ensino, sobretudo no setor público, e ao caráter eliminatório do concurso, a concorrência por uma vaga é muitas vezes alta e reduzidas as chances de ingresso dos candidatos cuja trajetória educacional é considerada deficitária.

estudos no ensino superior privado através do Programa Universidade para Todos. Em 1998, primeiro ano do Exame, registrou-se 157.076 inscritos. Em 2014, inscreveram-se 8.721.946 estudantes.

Dados provenientes dos questionários socioeconômicos preenchidos pelos inscritos no ENEM indicam que, desde 2002, maior parte dos candidatos possuíam renda familiar entre R\$ 300 e R\$ 1.500 (trezentos e mil e quinhentos reais). No ano de 2006, correspondiam a 36,82% e a 30,67%, respectivamente. Quando consultados sobre o motivo pelo qual fizeram o ENEM, os estudantes afirmaram predominantemente a razão de entrar na faculdade/conseguir pontos no vestibular, sendo seguida em menor número pela intenção de testar conhecimentos/capacidade de raciocínio (MEC/INEP, 2006).¹⁷

De acordo dados fornecidos pelo INEP, no entanto, o vestibular continua sendo a forma mais utilizada pelas IES – públicas e privadas – para seleção dos novos ingressantes. No ano de 2008, foi observado o seguinte quadro: 72,6% dos casos de ingresso no ensino superior se deu através do concurso vestibular; 7,8% por meio de outros processos seletivos (ENEM, Avaliação Seriada no Ensino Médio e outros Tipos de Seleção) e 19,6% por outras formas de ingresso (mudança de curso dentro da IES, transferência, admissão de diplomados em curso superior e etc.) (MEC/INEP, 2009).

Além da perda de arrecadação financeira por parte das IES na eventualidade da adoção do ENEM como forma de ingresso, outra hipótese explicativa para o elevado percentual da utilização do vestibular baseia-se na sua tradição: segundo Almeida (2006), trata-se de um exame existente desde 1911. Neste sentido, o ENEM como um exame mais recente, é também entendido como uma forma de ingresso menos legítima que o exame vestibular e que, devido ao seu caráter nacional, põe em risco a possibilidade de elaboração de exames específicos para estado e região - o que pode ser visto como uma ameaça ao privilégio dos detentores de dados capitais culturais. A resistência ao Exame se dá também no interior das instituições (ANHAIA, 2010).

Com base nas informações expostas, observa-se que o ENEM contempla uma diversidade de áreas de conhecimento e de forma interdisciplinar, demarcando uma relação com os saberes mais ajustada à de desenvolvimento à escala humana, e não estabelecendo metas de desempenho a serem alcançadas pelos estudantes. Ressalta-se, entretanto, que devido aos incentivos à sua adoção como processo seletivo alternativo ao vestibular, o ENEM vem mantendo uma tendência inclusiva das camadas com menor poder aquisitivo no ensino

¹⁷ Os dados se referem ao período de 2001, quando passa a ser aplicado o questionário socioeconômico, a 2006. Aqueles referentes aos anos que se seguem não se encontram disponíveis para consulta, motivo pelo qual não os apresentamos nesta análise.

superior. Afirmação corroborada pelo perfil dos candidatos inscritos no Exame, majoritariamente composto por pessoas com menores rendimentos familiares. Cabe afirmar, ainda, que mesmo que o Exame possibilite a redistribuição de oportunidades de acesso neste nível educacional, para se tornar o sistema educacional brasileiro equitativo faz-se necessária, não só uma maior diversificação das formas de ingresso, mas também a adoção de ações complementares, tais como: o aumento de investimentos na educação básica, bem como o investimento no financiamento estudantil e as políticas afirmativas no ensino superior.

Consideração finais

Do ponto de vista sociológico, cumpre considerar as influências mútuas entre educação, no que está influenciada pelas avaliações institucionais em larga escala, e a sociedade, no que requer como aportes aos seus desafios sócio-econômicos, senão culturais, e que conferem destaque à perspectiva de desenvolvimento à escala humana. Nesta moldura, a análise que se possa fazer das avaliações em causa não perdem em nada se, neste exercício, identificar os pontos congruentes e de distanciamento que tanto o Ideb, quanto o Enem, apresentam, seja em relação a suas propriedades inerentes, seja no que significam como variável na formação de socialidades com maior ou menor articulação com esta ou aquela perspectiva de desenvolvimento.

Neste contexto, pode-se afirmar que o Ideb e o Enem assemelham-se naquilo que apresentam como objetivo primordial, qual seja, conhecer o nível de aprendizagem dos alunos. Tanto uma, como outra, tem seus resultados apreendidos como indicadores de qualidade da educação, além do que permitem comparar o funcionamento, senão a eficiência, de redes de ensino e de escolas. Quanto às suas especificidades, o primeiro prioriza os conhecimentos de matemática, de literácia e de ciências. Em paralelo, incide sobre a natureza do eixo sobre o qual o currículo escolar deve orbitar. Os resultados que produz tornam-se referência para o acesso a políticas públicas destinadas a corrigir ou potencializar processos que devem, frequentemente, culminar na manifestação de domínio de certos saberes associados às letras ou aos números. Recebido com certo ceticismo pelo público, o ENEM sugere que o conhecimento da realidade demanda múltiplos e simultâneos olhares. Com função de certificar a conclusão do ensino médio e de legitimar o acesso a cursos técnicos e universitários, esta avaliação congrega potência indutora das matrizes curriculares mais flexíveis e equitativas, tanto quanto interdisciplinares.

Da forma como estão colocadas, as avaliações em causa aludem que o horizonte da qualidade da educação não é homogêneo como, da mesma forma, não indicam que as

necessidades educacionais da sociedade sejam as mesmas. Em outras palavras, a questão seria em que medida a educação, nas expectativas lançadas sobre suas funções cognitivas e socializadoras, constitui-se em fator social construtivo simétrico a qualificação das condições sociais de existência, já que sua urgência e necessidade a breve radiografia de nossos indicadores sociais não deixa duvidar. Deste modo, os predicados, deste ou daquele instrumento de avaliação, estariam vinculados a uma tendência dinâmica de desenvolvimento e cuja influência formativa atenderia a um determinado horizonte cultural e/ou uma consciência social. A constituição de disposições intelectuais e sociais orientadas para o desenvolvimento das potencialidades humanas, em simultâneo com a configuração das melhores condições (ou seriam oportunidades?) para este desenvolvimento, seriam disposições refratárias à alienação e as formas de dominação e/ou exploração.

Em síntese, a função que as avaliações externas apresentam, ainda que reconheçamos que qualquer conhecimento é melhor do que nenhum, é oferecer princípios normativos, mais ou menos cimentados em ambientes cujos valores são, o mais das vezes, contraditórios com uma formação humana consoante a ideia de desenvolvimento à escala humana. Em resultado, antes de fomentar a igualdade de poderes entre todos, de garantir a produção, circulação e apropriação de riqueza de forma justa e de ampliar o bem viver das coletividades humanas, protegendo o equilíbrio dos ecossistemas, tais indicadores direcionam as políticas educacionais mais para a formação de capital humano do que para a formação de pessoas. Em verdade, e pelo que as especificidades destas avaliações nos dizem, isto é tão mais pertinente ao Ideb do que ao Enem. Enquanto este último aponta para outros elementos da qualidade da educação, aquele outro atribui uma redução ao conceito de educação que limita os termos da qualidade a ela atribuída.

Referências

ALAVARSE; Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2014.

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. Acesso à educação superior no Brasil: uma cartografia legislação de 1824 a 2003. Tese de Doutorado em Educação – UFRGS, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/12180> Acesso em 13 de outubro de 2014.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

ANHAIA, Bruna Cruz de. O Programa Universidade para Todos: análise da política, do impacto e das vivências dos bolsistas. Trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais. – UFRGS, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/28760> Acesso em 08 de maio de 2013.

BETTENCOURT, Ana Maria; MIGUÉNS, Manuel; RAMALHO, Glória. Impacto das avaliações internacionais nos sistemas educativos. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2010.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BRANT, Leonardo. O poder da cultura. São Paulo: Peirópolis, 2009.

BRASIL. Documento Básico do ENEM. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>. Acesso em 24 de agosto de 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm Acesso em 20 de setembro de 2014.

CARIDE GÓMEZ, José António; FREITAS, Orlando Manuel Pereira de; CALLEJAS, Germán Vargas. Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade. Porto, Portugal: Editora Profedições, 2007.

DITTRICH, Douglas Danilo. Poder indutor do Ideb sobre as políticas educacionais do município de Curitiba. *IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3034/174> Acesso em 05 de setembro de 2014.

ESTIVILL, Jordi. Panorama da luta contra a exclusão social. Conceitos e estratégias. Genebra, *Bureau* Internacional do Trabalho, Programa Estratégias e Técnicas contra a Exclusão Social e a Pobreza, 2003.

FERNANDES, Florestan. Ensaios de sociologia geral e aplicada. São Paulo: DIFEL, 1959.

_____. Mudanças Sociais no Brasil. Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Inep, 2007.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 213-238.

GHEZZI, Daniela Ribas; CATELLI, Rosana Elisa. Indicadores quantitativos, pesquisas sobre hábitos culturais, e políticas públicas de cultura. In: *IV Seminário Internacional – Políticas Culturais*. 16 a 18 de outubro/2013, Setor de Políticas Culturais, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2013/11/Daniela-Ribas-Ghezzi-et-alii-.pdf> Acesso em 20 de setembro de 2014.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira - 2013. Disponível em ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf Acesso em 17 de junho de 2014.

INEP. Ideb – Resultados e metas - 2013. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=199822> Acesso em 20 de setembro de 2014.

_____. Censo da educação básica: resumo técnico – 2013a. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em 25 de setembro de 2014.

MANCIE, Euclides André. Constelação Solidarius: as fendas do capitalismo e sua superação sistêmica. Passo Fundo: Instituto superior de Filosofia Barthier, 2008.

MAX-NEEF, Mandred A. Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones e algunas reflexiones. Barcelona: Icaria/Nordan Comunidad, 2006.

MEC. Nota informativa do Ideb - 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb.pdf Acesso em 20 de setembro de 2014.

MEC/INEP. Microdados do ENEM - Questionário socioeconômico - 2006. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados> Acesso em 13 de outubro de 2014.

_____. Censo da Educação Superior - 2009. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados> Acesso em 13 de outubro de 2014.

MESQUITA, Silvana. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. In.: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, Sept. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362012000300009&script=sci_arttext Acesso em 02 de setembro de 2014.

OCDE. Los países asiáticos encabezan el último estudio PISA elaborado por la OCDE sobre el estado de la educación mundial (03/12/2013). Disponível em <http://www.oecd.org/newsroom/los-paises-asiaticos-encabezan-el-ultimo-estudio-pisa-elaborado-por-la-ocde-sobre-el-estado-de-la-educacion-mundial.htm>. Acesso em 04 de setembro de 2014.

PNUD. Brazil – Country Profile: Human Development Indicators - 2013. Disponível em: <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/BRA.html> Acesso em 10 de março de 2013.

_____. Perguntas Frequentes (FAQ) – IDHAD – Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade – 2013a. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/FA-IDHAD.pdf> Acesso em 10 de março de 2013.

PRÓ-LIVRO, 2012. Retratos da leitura no Brasil. II Seminário Nacional, 28 de março de 2012, Brasília, DF. Disponível em http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf Acesso em 10 de setembro de 2014.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano: Como os textos padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Estatístico da Educação Básica: 2014. São Paulo: Editora Moderna; Todos pela educação, 2014. Disponível em http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2014.pdf Acesso em 25 de setembro de 2014.

UNESCO. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Relatório Mundial da Unesco - 2009. Resumo. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755POR.pdf> Acesso em 12 de março de 2012.